

INTERRELIGIÖSES LERNEN ZWISCHEN CHRISTEN UND MUSLIMEN

(\ Impulse für Schule und Erwachsenenbildung

von Stephan Leimgruber

1. Von der Dringlichkeit interreligiösen Lernens heute

Hauptsächlich drei Gründe erweisen die *Dringlichkeit interreligiösen Lernens*:

Erstens die demographisch veränderte Situation der zunehmend multi-kulturellen und religiös-pluralen Gesellschaft. In der Schweiz leben nach der Volkszählung im Jahre 2002 ca. 310.000 Musliminnen und Muslime, was ca. 4,5% der Schweizer Bevölkerung ausmacht. Gut 40.000 Muslime haben mittlerweile das Schweizer Bürgerrecht erhalten. Soll das schnell zusammenwachsende »Haus Europas« (Gorbatschow) bewohnbar werden, ist wechselseitiger Respekt eine Notwendigkeit. Ab Mitte 2004 werden 25 Staaten Europa gestalten und die unheilvolle Zeit des Kalten Krieges hoffentlich definitiv hinter sich lassen.

Zweitens braucht eine heutige Suche nach Wahrheit unabdingbar den Dialog mit den Religionen. Christlicher Glaube kann sich nicht mehr nur selbstreferentiell definieren. Er braucht eine kontextuelle theologische Reflexion. Bei dieser Suche bildet die Vorgabe der Anerkennung der großen Religionen durch das Zweite Vatikanische Konzil eine gute Ausgangslage, näherhin die Erklärung über die Religionsfreiheit, die Kirchenkonstitution und die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen¹.

Drittens war der 11. September 2001 ein Signal dafür, dass die westliche Welt endlich vom Islam Kenntnis nehmen sollte und die lang andauernde, demütigende Hegemonialpolitik ein Ende nehmen muss. Denn: Zum Dialog sollte es keine Alternative geben, v.a. keine Gewalt mit Waffen.

2. Was meint interreligiöses Lernen? (IRL)

2.1 Definition

*Interreligiöses Lernen (IRL)*² meint einen dialogischen, wechselseitigen, kritischen Lernprozess zwischen Angehörigen verschiedener Religionen. Es vollzieht sich vorrangig

¹ Andreas RENZ, Das Zweite Vatikanische Konzil und die nichtchristlichen Religionen, in: *MThZ* 54 (2003) 156–170.

² Friedrich RICKERS, Art. Interreligiöses Lernen, in: *LexRP* (2001) I, 874–881. Vgl. Stephan LEIMGRUBER, Interreligiöse Bildung, in: Uta POHL-PATALONG (Hg.), *Religiöse Bildung im Plural*. Konzeptionen und Perspektiven, Schenefeld 2003, 157–170.

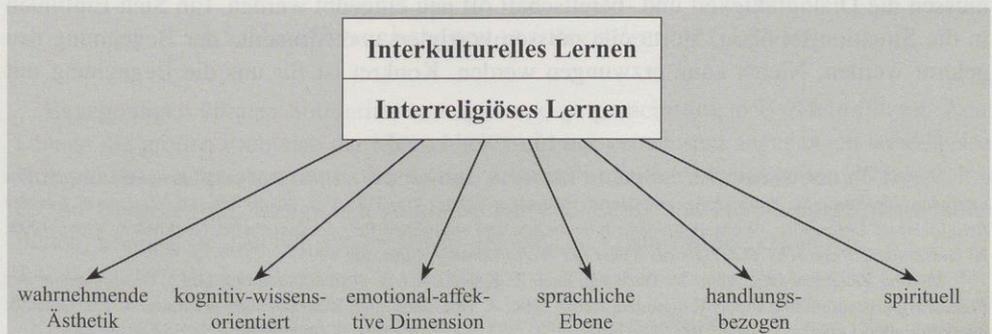
in lebendigen Gesprächen und Begegnungen, dann aber auch indirekt über mediale Wahrnehmungen und nachträgliche Auseinandersetzungen und nicht zuletzt im persönlichen Studium. IRL umfasst verschiedene Dimensionen: Ästhetische, affektive, kognitive, sprachliche, handlungsorientierte, kreative und spirituelle. Das Ziel des IRL ist nicht Missionierung im Sinne der Überredung oder Abwerbung von Mitgliedern, sondern ein besseres Verstehen der Angehörigen einer fremden Religion und dient dem einvernehmlichen Zusammenleben in Gerechtigkeit und Frieden. Möglich ist, dass sich Christinnen und Christen durch die Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen auf ihre eigenen Glaubenswurzeln besinnen. IRL enthält überdies die Einladung an Andersgläubige, sich mit dem Christentum auseinander zu setzen und durch eine vertiefte Kenntnis herkömmliche Vorurteile hinter sich zu lassen und dadurch evtl. auch gesellschaftlich besser integriert zu werden.

2.2 Interreligiöses Lernen und interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen ist die notwendige Voraussetzung für interreligiöses Lernen. Denn jede Religion kommt in einer bestimmten Kultur zum Ausdruck. Zu einer *Kultur* gehören Sprache und Symbole, Bräuche und Sitten, gewachsene Strukturen und Wissenschaften sowie das Recht, die Technik, die Kunst und die Bezüge zur Transzendenz. Um eine Religion zu verstehen, ist es unabdingbar, ihre kulturellen Ausdrucksformen (heilige Bücher, Räume, Gesetze, Riten, religiöse Praxis) zu kennen, ihre Symbolwelten und Denkformen, das Erziehungswesen und die Geschlechterrollen, vor allem die Sprache als privilegierten Zugang zur Kultur. Es gibt keine interreligiöse Bildung ohne interkulturelle Bildung!

3. Dimensionen interreligiösen Lernens

IRL ist also ein komplexer Vorgang mit verschiedenen Dimensionen. Er setzt interkulturelles Lernen voraus.



3.1 Ästhetische interreligiöse Bildung

Religiöse Bildung und Erziehung gehen heute behutsam vor. In einer multikulturellen und religiös-pluralen Welt können theologische Urteile nicht vorschnell weitergegeben werden, schon gar keine katechismusartigen Lehrsätze. Angezeigt ist vorerst ein vielseitiges, achtsames Wahrnehmen³ anderer Religionen, deren Vertreterinnen und Vertreter und ihrer Phänomene. Beobachtend und beschreibend kann man sich anderen religiösen Zeugnissen annähern: den Blick schärfend, die Beobachtung verlangsamen, das Urteil zurückhaltend. Zunächst sind Staunen, Fragen und Philosophieren gefordert; neues Gelände muss erkundet und erforscht, eventuell »zerlegt« und analysiert werden, um ihm gerecht zu werden und es zumindest von außen zu erfassen. Durch diese entschleunigte Wahrnehmung können lieb gewordene Sehweisen irritiert und Neues entdeckt werden. Dabei soll die Wahrnehmung mit möglichst allen Sinnen geschehen: mit den Augen, den Ohren, durch Tasten und Fühlen, Riechen und Schmecken. Der ganze Leib ist an der Wahrnehmung beteiligt. Insbesondere geschieht Bildung durch Wahrnehmung von Differenzen zu Phänomenen der eigenen Religion und Kultur wie auch von Gemeinsamkeiten. Wahrnehmen durch Vergleichen ist hilfreich. Mit der Zeit gelingt es, sich durch Perspektivenwechsel in die Situation jener zu versetzen, deren Kultur und Religion beobachtet wird. Der Islam hat eine prächtige augenfällige Kultur entwickelt. Karlo Meyer hat für das IRL gezeigt, dass bei der Wahrnehmung und in der Auseinandersetzung mit Zeugnissen fremder Religionen das Fremde in seiner Fremdheit zu respektieren ist und keinesfalls vorschnell vereinnahmt werden darf.⁴

3.2 Einübung in dialogische Begegnungen

Interreligiöse Bildung ereignet sich am eindrücklichsten in personalen Begegnungen: Freunde besuchen, bei Angehörigen anderer Religionen Gastfreundschaft erfahren, längerfristige Beziehungen aufbauen, dies alles bewirkt tiefere, nachhaltige Erinnerungen. Im Unterschied zu allen medial vermittelten Begegnungen durch Film, Video und Internet geben das direkte Gespräch, der Erfahrungsaustausch, das Hören und unmittelbare Sprechen eine verbindliche Weise der Gemeinschaft, die nicht so schnell vergessen wird. Freilich müssen die Dialogfähigkeit und -bereitschaft oft neu eingeübt werden. Ein Sich-Einfühlen in die Situation ist nötig, Vorurteile müssen korrigiert und Momente der Begegnung neu gelernt werden. Nichts kann erzwungen werden. Konkret ist für uns die Begegnung mit

³ Vgl. G. HILGER, Ästhetisches Lernen, in: DERS. / S. LEIMGRUBER / H.-G. ZIEBERTZ, *Religionsdidaktik*. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 305–318. Vgl. Karlo MEYER, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999; A. GRÖZINGER, *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*, Gütersloh 1995.

⁴ MEYER, *Zeugnisse* (wie Anm. 3). Dazu vgl. auch R. KAMPLING / B. SCHLEGELBERGER (Hg.), *Wahrnehmung des Fremden*. Christentum und andere Religionen, Berlin 1996; A. HOLZBRECHER, *Wahrnehmung des Anderen*. Zur Didaktik interkulturellen Lernens, Opladen 1997.

Angehörigen des Islam wichtig: mit Kindern und Jugendlichen, Erwachsenen und auch Leitenden ihrer Organisationen.

3.3 Affektive Aspekte

Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen und deren religiösen Rituale betreffen uns als Personen und sprechen deshalb auch unsere affektiven Seiten an. Gefühle haben, Gefühle zeigen und benennen gilt nicht mehr als unschicklich, sondern offenbart den Reichtum des Lebens. Das Gespräch mit Andersglaubenden, das Betreten eines sakralen Raumes oder das Miterleben einer Bestattung einer anderen Religion gehen uns etwas an und können unterschiedliche Empfindungen hervorrufen. Diese Empfindungen zuzulassen, zu kultivieren und zu verbalisieren, gehört auch zur Didaktik interreligiöser Bildung. Eine Begegnung wird umso umfassender, je mehr es uns gelingt, andere Menschen von ihren Gefühlen und Motiven her zu begreifen.⁵ Das Bewusstwerden der Gefühle ist eine Hilfe, um mit Gefühlen zu leben und mit ihnen umzugehen.

3.4 Sprachliche und kognitive interreligiöse Bildung

Freilich soll interreligiöses Lernen nicht auf der Ebene der Gefühle und Empfindungen verbleiben. Sie zielt auf die kognitive, denkerische Bewältigung und den sprachlichen Ausdruck. Zwar stehen wertvolle Intuitionen oft am Anfang einer neuen Einsicht, aber diese brauchen auch die klare sprachliche Artikulation, um mögliche Missverständnisse zu beseitigen. Auf der sprachlich kognitiven Ebene sind tradierte Denkmuster und Vorurteile zu prüfen und allenfalls zu korrigieren.

Interreligiöse Bildung bezieht sich selbstverständlich auch auf die Inhalte und die Auseinandersetzung mit ihnen. Die abrahamitischen Religionen sind Buch- und Offenbarungsreligionen. Jeder Glaube und jede Religion haben ihr Credo, ihre Denkformen und Optionen.

3.5 Handlungsbezogenes interreligiöses Lernen

Begegnungen können Solidarität erzeugen und zu gemeinsamem Handeln führen. Auch können die großen Probleme der Menschheit wohl nur gemeinsam angegangen werden: Der Hunger, das Analphabetentum, die Armut, schwere unheilbare Krankheiten. Wenn sich in diesen Belangen die Religionen solidarisieren und Lern- und Handlungsgemeinschaften bilden, können sie Zeichen setzen sowie gemeinsam Lösungswege erkunden.

⁵ Vgl. D. GOLEMANN, *Emotionale Intelligenz*, (New York 1995) München ¹⁰1999.

3.6 Die spirituelle Ebene: Beten und Meditieren⁶

Versteht man den Glauben in diesem personalen und ganzheitlichen Sinn, so muss das interreligiöse Lernen auch die spirituelle Dimension berücksichtigen und Grundhaltungen umfassen. Es geht auch um wechselseitiges Teilnehmen und Teilgeben an der eigenen *religiösen Erfahrung*, am geistlichen Leben. Dies geschieht auch in der gegenseitigen Teilnahme an Gebet und Gottesdienst.

Damit ist interreligiöse Bildung als vieldimensionales Lernen mit Kopf, Herz und Hand (Heinrich Pestalozzi) beschrieben. Seine Bedeutung dürfte aufgrund des künftigen Zusammenwachsens der Welt zu einem »global village« und aufgrund der medialen Kommunikation noch zunehmen. Der Dialog scheint mir auch die beste Antwort auf repressive Maßnahmen und Gewalt zu sein.

Interkulturelles und interreligiöses Lernen finden dort ihre Grenze, wo die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (noch) nicht gegeben ist, etwa bei Kindern und Jugendlichen, die in ihrer Entwicklung eine »postkonventionelle Phase der Freiheit« noch nicht erreicht haben.⁷

4. Didaktik der Weltreligionen

Weltreligionen in Unterricht und Erwachsenenbildung »behandeln«, ist nicht mehr ein distanzierter Unterricht »über« die anderen, sondern vielmehr ein engagiertes Lernen mit ihnen. Dabei sind folgende religionsdidaktische Prinzipien zu beachten:

4.1 Exemplarisches und elementarisierendes Vorgehen

Didaktisch wäre ein exemplarisches und elementarisierendes Vorgehen hilfreich, also ein beispielhaftes, wesentliche Elemente aufzeigendes Lernen, das Komplexe auf das Wesentliche fokussiert. Interessenbezogene Einzelfragen wären aufzugreifen (z.B. mit Experten, etwa einem Imam einer Moschee oder in der Schule mit einer älteren Schülerin/einem Schüler) und adressaten- und entwicklungsbezogen zu behandeln.

⁶ Vgl. Andreas RENZ, Gemeinsames Beten von Christen und Muslimen: Theologische Differenzierungen und praktische Hinweise, in: DERS. / Stephan LEIMGRUBER, *Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder* (Forum Religionspädagogik interkulturell), Münster 2002, 369–374.

⁷ Dazu neuerdings die Habilitationsschrift von Monika SCHEIDLER, *Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz* (Zeitzeichen 11), Ostfildern 2002, Kap. 4: Psychologische und kulturanthropologische Aspekte der Interaktion zwischen Menschen unterschiedlicher Prägung, 185–354.

4.2 Subjektorientiertes interreligiöses Lernen

Alle Teilnehmenden sind Subjekte des Lernens; sie können und sollen Entdeckungen selbst machen und zu neuen Einsichten⁸ gelangen. Dieses Lernen ist also ein möglichst selbständiges Lernen und weniger ein »Eintrichtern«.

4.3 (Existentielle) Hierarchie der Wahrheiten

Eine Didaktik der Weltreligionen hat ferner die Rangordnung oder »Hierarchie der Wahrheiten« (UR 11) zu beachten, also die Wichtigkeit von Einzelaussagen in Bezug auf das Ganze der jeweiligen Religion zu sehen. Als christlicher Interpretationsschlüssel für diesbezügliche Aussagen wären der trinitarische und soteriologische Glaube zu beachten, während islamischerseits einzelne Aussagen stets in Bezug zum monotheistischen Glauben zu lesen wären.

4.4 Lernaufgaben für Schule und Erwachsenenbildung

Das aufgezeigte Verständnis interreligiösen Lernens enthält ein großes Entwicklungspotential für das schulische und religiöse Lernen bis hin zur Erwachsenenbildung. In einer bunten Schülerschaft sind die großen Religionen und ihre Angehörigen in die Nähe gerückt und gehören wie selbstverständlich zum Unterricht. Gewünscht ist ein vielseitiges, lebendiges interkulturelles und interreligiöses Lernen *mit* Fremden, die zu Bekannten, Vertrauten oder im besten Fall sogar zu Freunden werden können. Die Inhalte spielen dabei selbstverständlich eine Rolle, aber sie sind *bezogen* auf die betreffenden Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, zu elementarisieren, essentialisieren und personengerecht aufzuarbeiten. Dieses subjektorientierte Lernen unterscheidet sich vom bloßen Vermitteln bereits feststehender, unveränderlicher Inhalte insofern, als die Lernenden selbst im Zentrum der Lernvorgänge stehen und diese eigens prägen. Religionsdidaktisch ist eine Verlagerung der Problemstellung festzustellen: Von der Frage der Glaubensweitergabe ist man zur Frage der Glaubensaneignung übergegangen.

Die gegenwärtige religiöse *Erwachsenenbildung*⁹ in kirchlicher und staatlicher Trägerschaft ist sich der Veränderungen von Gesellschaft und Kirche bewusst und trägt der multikulturellen und multireligiösen Situation zunehmend Rechnung. Dabei lässt sie sich

⁸ Vgl. Ferdinand HERGET, *Einsichtiges Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen*, Münster 2000.

⁹ Rudolf ENGLERT, Kirchliche und religiöse Erwachsenenbildung, in: F. SCHWEITZER, u.a. (Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg 2002, 184–203; vgl. auch Stephan LEIMGRUBER, *Christsein-Lernen in postmoderner Zeit*. Einführung in die Erwachsenenbildung, Beiheft kageb 9/10 (Arbeitsstelle für Bildungsfragen), Luzern 1998.

von den großen Religionen, wie sie in Europa gegenwärtig sind, herausfordern und bietet den Teilnehmenden Information, Orientierung und Diskussionsforen an. In einer unübersichtlich gewordenen Zeit sind viele froh, wenn sie sich mit ebenfalls suchenden und fragenden Menschen austauschen können und Mut finden, neue Wege zu gehen. Zahlreiche Veranstalter haben interreligiöse Kurse und Tagungen als feste Bestandteile in ihre Programme aufgenommen und laden gelegentlich Juden und Muslime zu Begegnungen mit Christen ein (z.B. »Abrahamitische Foren«). So können Christen Lebens- und Glaubenswissen in anderen Religionen entdecken und es auf ihren eigenen Glauben beziehen.

Erstens: Wesentlich ist das *Sich-Einüben in einen selbstverständlichen unverkrampften Umgang* von Christen und Muslimen. Dabei zeigen gerade Kinder, wie ein zwangloses Miteinander aussehen kann. Zu berücksichtigen ist, dass dieses Einüben Zeit braucht und in Begegnungen nicht erzwungen werden kann. Elementare Vollzüge wie sich gegenseitig Begrüßen, miteinander Sprechen und zueinander Vertrauen finden sind Vorgänge, die je nach Kulturen anders geregelt sind, die aber in jedem Fall wachsen müssen und sich auf lange Sicht einspielen können.

Zweitens: Interkulturelles und interreligiöses Lernen verlangt eine *verstärkte »Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz«*. Christentum und Islam sollen nicht unstatthaft vereinfacht und verzeichnet dargestellt werden. Es gilt, sich auf eine neue umfassende, vorurteilsfreie und unbelastete Wahrnehmung der Andersgläubigen einzulassen, sich durch *Empathie* und *Perspektivenwechsel* in die Situation der Anderen zu versetzen und mit deren Brille Glaube und Welt sehen zu lernen.

Drittens: Mit dieser neuen Ästhetik sollte auf beiden Seiten ein *Abbau von Vorurteilen* einhergehen. Vorurteile, Fehltrübe und Klischees müssen und können aufgedeckt, verlernt und durch sachliche, differenzierte Informationen ersetzt werden.

Viertens: *Modelle der Konfliktbewältigung* müssen noch vermehrt ausgearbeitet und erprobt werden, um das bestehende Konfliktpotential zu minimieren. Konflikte sind prinzipiell gut und können zu sachlichen Dialogen führen. Anstelle von Gewalt sind gangbare, zukunftsverheißende Wege zu finden, um mit Differenzen leben zu können. Interreligiöses Lernen kann in diesem Sinne die Friedensaufgabe der Religionen fördern und ein bereicherndes Zusammenleben ermöglichen.

Fünftens: Auf der *handlungsbezogenen Ebene* gilt, dass Begegnungen und Beziehungen Solidarität fördern und zu gemeinsamem Handeln führen können. Auf der praktisch-sozialen Ebene zielt das interreligiöse Lernen somit auf das Entwickeln der Bereitschaft und Fähigkeit zu einer konstruktiven Zusammenarbeit für das Wohl der Menschen.

4.5 Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens

Die Begegnung mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen anderer Religionen trägt dazu bei, den *Religionsunterricht* zu beleben und als interessantes Schulfach zu gestalten. Seit mehreren Jahren gehören die »Weltreligionen« zu den beliebtesten Themen des Unterrichtes, dicht hinter dem erstplatzierten Thema »Liebe–Freundschaft–Partnerschaft«.

Natürlich kann man nicht ständig »Gäste« einladen und nichtchristliche Sakralräume besuchen. Aber die neue kommunikative Lernform *betrifft* in aller Regel die Schülerinnen und Schüler. Sie zeigt auf, wie vielfältig Kulturen und Religionen sind und inwiefern Religion dem Leben Orientierung und Sinn geben kann (Lebensrelevanz).

Darüber hinaus gibt IRL der Schule eine Antwort auf die große Herausforderung durch die bunt gemischte Gesellschaft: »Schule braucht Religion«!¹⁰ Interreligiöses Lernen zeigt nicht zuletzt, weshalb Menschen religiös sind und an Gott glauben. Es visualisiert modellhaft Sinn im Leben. Interreligiöses Lernen kommt an der Frage nicht vorbei, aus welchen Quellen die Menschen ihr Leben meistern. Das Kennenlernen von und Vertrautwerden mit anderen religiös geprägten Lebensformen bildet schließlich die spirituelle Voraussetzung für ein gedeihliches Zusammenleben zwischen Christen und Muslimen.

Interkulturelles und interreligiöses Lernen sind aber keine Patentrezepte und Allheilmittel auf dem oft beschwerlichen Lebensweg; es sind keine wundersamen Zaubertränke, um politische Spannungen zu lösen, Kriege zu beenden und vor Gewalt zu schützen. Dieses Lernen hat bei allen Chancen auch seine *Grenzen*: Da gibt es Grenzen des Verstehens einer anderen Sprache, einer fremden Kultur und Religion, die nicht einfach übersprungen werden können. Auch wenn wir noch so tief in die Geheimnisse des Islam eindringen, den Koran studieren und die je anderen Lebensweisen begründen können, ein Rest Fremdheit jener Religion, in der man nicht aufgewachsen ist, wird bleiben – aber dies macht die Vielfalt gerade spannend und bereichernd. Dies gilt umgekehrt natürlich auch für die Muslime, die sich um ein Verständnis der christlichen Religion bemühen und am Dialog interessiert sind. Interreligiöse Begegnungen haben den Charakter der Unverfügbarkeit. Sie stellen uns in Frage, fordern uns heraus und beunruhigen uns im positiven Sinne.

5. Christlich-islamische Lernfelder

Als gemeinsame *Lernfelder* für den christlich-islamischen Dialog legen sich folgende theologische, ethische und ästhetische Probleme nahe:

5.1 Das Offenbarungsverständnis in Islam und Christentum

Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts waren Christen fest davon überzeugt, dass der Islam keine echte Offenbarung kennt, dass Muhammad als Prophet und Überbringer dieser Offenbarung in Zweifel zu ziehen sei. Aber auch der Islam beansprucht, eine Offenbarungsreligion und ein Heilsweg zu sein. So erheben beide Religionen einen endgültigen und universalen Heilsanspruch.

¹⁰ Volker LADENTHIN, Schule braucht Religion, in: *Lebendige Katechese* 24 (2002) 80–83.

Christinnen und Christen sind davon überzeugt, dass Gott »viele Male und auf vielerlei Weise zu den Vätern gesprochen hat durch die Propheten« (Hebr 1,1), dass sich Gott in Jesus Christus ein für allemal gezeigt hat. Die Musliminnen und Muslime betrachten den Koran als normatives Ende der Offenbarungsgeschichte und den Propheten Muhammad als das »Siegel der Propheten« (Sure 33,40). Bis zum jüngsten Konzil war das Christentum von seiner exklusiven, alleinigen Wahrheit überzeugt, die nur in der katholischen Kirche unter einem Hirten verwirklicht gesehen wurde. Im Koran gibt es ähnliche Stellen mit der Hoffnung auf einen alle Menschen umfassenden Islam. Darüber hinaus kennt der Islam eine Uroffenbarung im Himmel, im Paradies (Sure 7,172), dann in der Schöpfung und in den früheren Propheten.

Das *Zweite Vatikanische Konzil* fand mit seiner biblischen Rückbesinnung zu einem dynamischen, heilsgeschichtlichen und dialogischen Offenbarungsverständnis zurück, das trinitarisch verankert und soteriologisch, d.h. am Heil der Menschen ausgerichtet ist: Demnach ist »Offenbarung« als das Heilsgeschehen der Selbstmitteilung Gottes zu verstehen¹¹, das in der Schöpfung beginnt, in der Geschichte Israel neu einsetzt, in Person, Leben, Handeln, Tod, Auferstehung und Geistsendung Jesu Christi (des menschengewordenen Wortes Gottes) seine Vollendung und Fülle findet, und das im Heiligen Geist in die erlösende Gemeinschaft mit Gott hineinführt. Offenbarung ist deshalb in erster Linie Anrede Gottes, Dialog und Begegnung Gottes mit den Menschen (»kommunikationstheoretisches Offenbarungsverständnis«). Die Bibel ist in diesem Verständnis das kirchliche Zeugnis dieses Dialog- und Begegnungsgeschehens: Sie ist nicht unmittelbares Wort Gottes, sondern »Gottes Wort im Menschenwort«. Muslime erkennen zwar die jüdische Bibel und teilweise das Evangelium an, verwahren sich aber gegen andere Teile der Bibel. Das führt uns zur Frage der Kriterien für Offenbarung und deren Anerkennung.

5.2 *Gemeinsame Grundlagen im biblischen und islamischen Menschenbild*

Sowohl für das jüdisch-christliche Verständnis vom Menschen als auch für das islamische Bild des Menschen ist grundlegend, dass Gott »der Schöpfer, der Erschaffer, der Bildner« (Sure 59,24) ist¹². Er ist es, »der den Himmel und die Erde und das, was dazwischen ist, in sechs Tagen erschaffen und sich dann auf den Thron zurechtgesetzt hat« (Sure 32,4). Biblisch ist auch die Vorstellung, wonach Gott den Menschen aus irdischen Materialien wie Erde, Lehm und Wasser erschaffen hat (vgl. Sure 6,2; 18,37; 20,55; 22,5). Der Mensch ist folglich auch hingänglich, endlich und sterblich. »Aus ihr [der Erde] haben Wir euch erschaffen und in sie lassen Wir euch zurückkehren« (Sure 20,55), was an Genesis und den Aschermittwoch erinnert: »Denn Staub bist du, zum Staub musst du zurück (Gen 3,19).

¹¹ Andreas RENZ, *Der Mensch unter dem An-Spruch Gottes*. Offenbarungsverständnis und Menschenbild im Urteil gegenwärtiger christlicher Theologie, Würzburg 2002.

¹² Andreas RENZ / Stephan LEIMGRUBER, *Christen und Muslime*. Was sie verbindet, was sie unterscheidet. München 2004 (Kapitel 6).

Sowohl für islamische wie auch christliche Anthropologie gilt, dass Gott dem Menschen seinen Geist gab:

Sure 32,7–9	Gen 2,7
<p>»(Er) der alles, was Er erschaffen, gut gemacht hat. Zuerst erschuf Er den Menschen aus Ton, dann machte Er seine Nachkommenschaft aus dem Erguss eines verächtlichen Wassers. Dann formte Er ihn und blies ihm Geist von Seinem Geist ein. Er machte euch Gehör, Augenlicht und Herz«. (Vgl. 15,29; 38,72)</p>	<p>»Da formte Gott, der Herr, den Menschen aus Erde vom Ackerboden und blies in seine Nase den Lebensatem. So wurde der Mensch zu einem lebendigen Wesen«.</p>

Durch die Geisteinhauchung steht der Mensch über den Tieren. Er ist ein geistiges, vernunftbegabtes und verantwortliches Wesen. Ferner kennt der Koran die Vorstellung, dass Gott zuerst den Menschen erschuf, dann aus ihm ein »ihm entsprechendes Wesen« (Sure 4,1) und aus diesen beiden die gesamte Menschheit. Moderne muslimische Koranexegeten sehen darin eine Grundlage für wesensmäßige Gleichheit und Würde von allen Menschen, auch von Mann und Frau.

Gott als Schöpfer ist im Koran verbunden mit den Vorstellungen, Gott ist der Herr und der Mensch ist der Diener oder Knecht. Diese Vorstellungen sind auch der Bibel nicht fremd, denn wer Christus nachfolgen will, muss Diener aller werden und Jesus wird nach den Gottesknechtliedern als leidender Gottesknecht verstanden (Jes 40–55). Dem Diener entsprechen Einstellungen wie Demut, Bescheidenheit, Gehorsam. In der religiösen arabischen Sprache ist Diener und Knecht oft gleichbedeutend mit Mensch schlechthin.¹³ Der Mensch ist ins Leben gerufen, um Gott zu dienen. Damit erhalten Gottesdienst, Anbetung und die Erfüllung der fünf Grundpflichten eine große Bedeutung.

Laut Sure 2,30 hat Gott den Menschen auf Erden zum »Kalifen« eingesetzt, also zum Nachfolger und Stellvertreter. In diesem Kalifat sehen moderne Exegeten die Menschenwürde begründet und die Gottebenbildlichkeit (vgl. Gen 1,26f), worin auch nach christlicher Ethik Freiheit, Würde und unveräußerliche Rechte gründen. Schließlich kennt der Koran ähnlich wie die Bibel die Sündenfallgeschichte und weiß um die Anfälligkeit des Menschen, der immer wieder Gottes Grenzen überschreitet, sich von Gott abwendet und die Neigung hat, selbst als Gott aufzutreten. Obwohl im Islam das Sündenbewusstsein weniger als in der christlichen Theologie ausgedrückt ist, anerkennt er ein Verstricktsein des Menschen in sündhafte Zusammenhänge. Dies gleicht z.B. Karl Rahners Interpretation der sog. Erbsündenlehre. Dagegen lehnt der Islam aber strikt die frühere Vorstellung der »vererbten« Sünde ab. Sehr breit führt der Islam die Barmherzigkeit Gottes aus, vorausgesetzt beim Menschen ist auch Umkehrbereitschaft festzustellen.

¹³ Rotraud WIELANDT, Der Mensch und seine Stellung in der Schöpfung. Zum Grundverständnis islamischer Anthropologie, in: A. BSTEH (Hg.), *Der Islam als Anfrage an christliche Theologie und Philosophie*, Mödling 1994, 97–105, 100.

5.3 Die heiligen Schriften und die darin aufgeführten Gestalten

Was den christlichen und jüdischen Koranleser erstaunen könnte, ist die Vielzahl der Gestalten im Koran, die er bereits aus der Bibel kennt. Wir haben folgende unvollständige Synopse zusammengestellt, die sich an Thyen¹⁴ anlehnt:

Synopse biblischer und koranischer Personen und Themen (Auswahl)

Themen – Personen	Bibel	Koran (Sure)
Schöpfung der Welt Lob des Schöpfers	Gen 1,1–2,4a; 2,4b–25 Ps 8; 104; Mt 6,26	7,54–56; 24,41–45; 30,17–25; 32,4–7; 43,9–14; 78,6–16; 79,27–33
Erschaffung des Menschen	Gen 1,26–27; 2,7; 2,21–23	7,189; 23,12–14; 32,7–9; 38,71–77
Sündenfall	Gen 2,25–3,24	2,34–38; 7,11–27; 20,115–124
Kain und Abel	Gen 4,1–16	5,27–32
Noah und die Sintflut	Gen 6,1–9,29	11,25–48; 36,41–44
Turmbau zu Babel	Gen 11,1–9	26,128–129; 28,38–39; 40,36–37
Abraham	Gen 11,27–15,19; Hebr 11,8–10	6,74–83; 19,41–50; 21,54–71
Abrahams Gäste	Gen 18,1–16	51,24–30
Abrahams Opfer	Gen 22,1–19	37,99–113
Ismael und Isaak	Gen 16,1–16; 17,16–21; 21,1–21; Gal 4,21–31	2,125–133; 19,54–55
Josef	Gen 37–50	12,1–111
Mose	Ex 2–40	5,20–26; 7,103–160; 10,75–93; 20,9–98; 26,10–68; 28,3–44
Dekalog	Ex 20,3–17; Dtn 5,7–21	6,151–152; 17,22–39
Johannes der Täufer	Lk 1,5–21	3,38–41; 19,2–11
Maria (Verheißung Jesu)	Lk 1,26–38	3,42–48; 19,16–22
Geburt Jesu	Lk 2,1–20	19,23–34
Bedeutung von Person und Werk Jesu	Mt 11,2–6 par; 12,15–21 par; 16,13–20 par; Joh 1,1–18; Kol 1,14–20; Phil 2,6–11	3,49–51; 4,171; 5,46.110.112–118; 19,30–36
Gleichnis von den Jungfrauen	Mt 25,1–13	57,12–14
Anfeindung und Tod Jesu	Mt 26–28 par	3,55; 4,157–158
Gebet und Bekenntnis	Mt 6,9–13; Hebr 4,14–16	1; 2,255; 4,136; 112

¹⁴ Johann-Dietrich THYEN, *Bibel und Koran. Eine Synopse gemeinsamer Überlieferungen*, Köln/Wien ³2000.

Es kommt das »Urpaar« zur Sprache, wenn auch nicht mit den Namen Adam und Eva, aber doch im Zusammenhang mit der Erschaffung der Menschen und dem Sündenfall. Dann ist recht ausführlich, aber katechetisch angepasst, die Geschichte vom Brudermord – wiederum ohne die Namen Kain und Abel – angegeben. Weiter stehen die Geschichten von Noah und der Sintflut wie auch vom Turmbau zu Babel im Koran, freilich in der gebotenen Kürze. Ausführlicher indessen kommt Abraham vor, sowohl seine Aufnahme der Gäste bei Mamre als auch sein Opfer. Fatal wäre in der Tat ein »Streit um Abraham«, indem der Vater und das Leitbild des Glaubens von einer Religion allein beansprucht würde. Stattdessen ist Abraham Garant für die teilweise gemeinsame Geschichte der drei »abrahamitischen Religionen«. ¹⁵ Selbstverständlich kommen die beiden Söhne Abrahams vor: Ismael, der Erstgeborene von Hagar, und Isaak, der zweite Sohn von Sara. Beiden Söhnen wird eine reiche »Nachkommenschaft« verheißen, und im Allgemeinen führt sich der Islam über Ismael auf Abraham zurück, während der jüdisch-christliche Glaube sich über Isaak von Abraham ableitet. Thomas Naumann sieht in der biblischen Verheißung an Ismael eine Grundlage für eine christliche Anerkennung des Islam. ¹⁶ Der Koran enthält in Sure 12 (Yusuf) mit einigen leichten Veränderungen die Josefsgeschichte. Sie gehört zu den wenigen zusammenhängend erzählten Geschichten im Koran. Von Moses indessen, Hauptfigur für die Juden, wird in mehreren Suren berichtet. Spannend sind gewiss auch die in beiden heiligen Schriften vorkommenden Geschichten der Propheten Jona und des Dulders Hiob. Das verdeutlicht, wie sehr der Koran alle früheren Propheten anerkennt und damit auch große Teile der jüdischen und christlichen Tradition.

Aus dem Neuen Testament und noch mehr aus außerkanonischen Schriften sind wiederum zahlreiche Gestalten genommen: Johannes der Täufer, Zacharias, Maria, als (jungfräuliche) Mutter, wie auch das Konzil erwähnt (Nostra aetate 3). Von Jesus ist 25mal die Rede, insbesondere als Mensch, Prophet und Knecht Gottes, nicht aber als Sohn Gottes oder gar als zweiter göttlicher Person. ¹⁷ Sein Tod zum Heil der Welt wird bekanntlich nicht bestritten, wohl aber sei ein anderer als Jesus gekreuzigt worden. Weiter wird Jesus als Wundertäter gesehen, wobei auch andere als biblische Wunder berichtet werden. Von den Gleichnissen kommt die Parabel von den fünf klugen und törichten Jungfrauen vor. Schließlich bekennen Koran und Bibel eine Hoffnung auf Auferstehung. Insgesamt überrascht der Koran die mit der Bibel vertrauten Leser immer wieder neu, obwohl sein Duktus oft schwer mit zu vollziehen ist und wenige Auslegungen vorhanden sind. Die Synopse von Johann-Dietrich Thyen leistet dafür wertvolle Dienste. ¹⁸

¹⁵ Karl-Josef KUSCHEL, *Streit um Abraham*. Was Juden, Christen und Muslime trennt – was sie eint, Düsseldorf 2002.

¹⁶ Thomas NAUMANN, Die biblische Verheißung für Ismael als Grundlage für eine christliche Anerkennung des Islam? in: RENZ / LEIMGRUBER, *Lernprozess* (wie Anm. 6), 73–89.

¹⁷ Martin BAUSCHKE, *Jesus – Stein des Anstoßes*. Die Christologie des Korans und die deutschsprachige Theologie, Wien/Köln 2000; DERS., Der koranische Jesus und die christliche Theologie, in: *MThZ* 52 (2001) 26–33.

¹⁸ THYEN, *Bibel* (wie Anm. 14).

5.4 Das Glaubensverständnis und das Glaubensbekenntnis in beiden Religionen

Der Weiße Vater Raphaël Deillon, der viele Jahre in Algerien mitten unter Muslimen gelebt hat, unterstrich in seinem Vortrag: »Die echten Muslime akzeptieren keineswegs, dass Massaker und Attentate im Namen des Islam begangen werden.« Deillon machte dann einen aufschlussreichen Versuch, das christliche und das muslimische Credo miteinander zu vergleichen. Er hob dabei im Apostolischen Glaubensbekenntnis jene Stellen durch Großbuchstaben hervor, die beiden Religionen gemeinsam sind:

ICH GLAUBE AN GOTT, den Vater, DEN ALLMÄCHTIGEN; DEN SCHÖPFER DES HIMMELS UND DER ERDE: UND AN JESUS Christus, seinen eingeborenen Sohn, unsern Herrn, EMPFANGEN DURCH DEN HEILIGEN GEIST, GEBOREN VON DER JUNGFRAU MARIA, gelitten unter Pontius Pilatus, gekreuzigt und GESTORBEN (?), begraben, hinabgestiegen in das Reich der Toten, am dritten Tage auferstanden von den Toten, AUFGEFAHREN IN DEN HIMMEL, VON WO ER KOMMEN WIRD zu richten die Lebenden und die Toten. ICH GLAUBE AN DEN HEILIGEN GEIST, an die heilige katholische Kirche, an die Gemeinschaft der Heiligen, AN DIE VERGEBUNG DER SÜNDEN UND DAS EWIGE LEBEN.¹⁹

5.5 Differentes Erziehungsverständnis in Christentum und Islam

In vielen Schulen Europas gibt es mittlerweile eine beachtliche Gruppe muslimischer Kinder und Jugendlicher – in den Großstädten eine größere als in ländlichen Regionen. Die Erziehungsverantwortlichen sehen sich neuen Herausforderungen gegenüber. Im Großen und Ganzen darf festgestellt werden, dass sich die Kinder von Zuwanderern in den Schulen mehrheitlich zurecht finden und von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert werden. Ähnliches gilt für die Jugendlichen in beruflichen Ausbildungsstätten, an höheren Schulen und im Berufsleben überhaupt.

Dennoch kommt es im schulischen und öffentlichen Leben auch zu Konflikten zwischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und Angehörigen der zweiten und dritten Immigrantengeneration. Nicht selten entzünden sich diese Konflikte an sichtbaren und spürbaren Differenzen in Bezug auf die Erziehung und die Geschlechterrollen: Da muss eine Lehrperson beispielsweise zur Kenntnis nehmen, dass die muslimischen Mädchen den koedukativen Turn- und Schwimmunterricht verweigern und damit ein Aufsichtsproblem in den betreffenden Stunden schaffen. Oder: Eine Lehrerin erfährt Widerstand oder gar persönliche Beleidigung seitens eines muslimischen Jungen, wenn sie ihm Anweisungen gibt. Oder: Islamische Mädchen dürfen auf Weisung ihrer Eltern nicht an einer zweitägigen Schulexkursion teilnehmen. Ein anderes Mal gibt es Probleme beim Sexualkundeunterricht.

¹⁹ SKZ 170 (2002) 454.

Nicht selten kommt es in solchen und ähnlichen Situationen zu Irritationen und Unsicherheiten auf Seiten der Lehrerschaft wie der Eltern, während die Kinder als Prellböcke der unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen fungieren. Jetzt gilt es in verschiedener Hinsicht, bisherige Konzepte zu überprüfen und manches neu auszuhandeln.

5.5.1 Grundlagen der Erziehung im christlich-islamischen Vergleich

Religiös gesehen besitzen Mann und Frau nach islamischer Sicht dieselbe Würde, beide sind Stellvertreter Gottes auf Erden. Die biologische Differenzierung von Mann und Frau begründet nach traditioneller islamischer Auffassung auch Unterschiede in den Geschlechterrollen und folglich auch in der Erziehung: Während der Mann herkömmlicherweise für die Außenbereiche (Auskommen, Verhandlungen) zuständig ist, kommen der Frau die Aufgaben im Innenbereich (Haushalt, Kindererziehung) zu. Diese Rollenaufteilung spiegelt sich in den geschlechtsspezifischen Erziehungsidealen wider: »Für Mädchen gilt als Vorbild das Ideal der Mutter, die gehorsam, arbeitsam, ehrenhaft ist und die Familie und die Kinder liebevoll umsorgt. Für den Jungen stehen an erster Stelle Stärke und Männlichkeit, mit denen er die Werte der Nation und der Familie zu schützen hat.«²⁰

Dies alles war freilich bis vor ein bis zwei Generationen auch in westeuropäischen Ländern noch so. Es handelt sich hier also nicht so sehr um einen grundsätzlichen Wesensunterschied zwischen beiden Religionen oder Kulturen, als vielmehr um gesellschaftliche Ungleichzeitigkeiten, die prinzipiell ausgeglichen werden könnten und es zum Teil wenigstens schon sind.

Eine gemeinsame erzieherische Grundlage für Christen und Muslime ist die familiäre Orientierung. Die Familie bildet nicht nur die Keimzelle der menschlichen Gesellschaft, in der Familie geschieht auch die erste, elementare religiöse Erziehung: die Einübung in die Grundhaltung der Ergebenheit in Gottes Willen. So erwächst aus der elterlichen Fürsorge für die Kinder später die Sorge der erwachsen gewordenen Kinder für ihre Eltern. Freilich hat die Übersiedlung nach Westeuropa für die zweite und dritte Generation auch die Veränderung von der Großfamilie zur Kleinfamilie mit sich gebracht.

Recht unterschiedlich können indessen immer noch die Erziehungsziele im Vergleich des westlichen Christentums heute und des weitgehend noch traditionellen Islam sein. Das Ziel der allgemeinen und damit verbundenen religiösen Erziehung im Islam besteht darin, junge Menschen zur Hingabe an Gott und zum Gehorsam gegenüber seinem Willen zu führen. Das gesamte Leben soll seinen Sinn in Gott finden und sich nach ihm ausrichten.²¹

Im westlichen Christentum hat der gesamte Erziehungsbereich dagegen eine Freisetzung erfahren. Das Ziel der Erziehung besteht in einer relativen Autonomie der Person. Intendiert

²⁰ Muhammad HEIDARI, Muslimische Erziehungsvorstellungen und Glaubenserziehung im Kontext interreligiösen Lernens, in: Folkert RICKERS / Eckart GOTTWALD (Hg.), *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, Neukirchen-Vluyn 1998, 71–102, 83.

²¹ Fritz KÖSTER, *Religiöse Erziehung in den Weltreligionen*, Darmstadt 1986, 148–197, 161.

werden die Subjektwerdung und eine christlich verantwortete Mündigkeit. Darunter versteht man heute ein eigengestaltetes und -verantwortetes Leben in Solidarität mit den Mitmenschen.

Christentum und Islam optieren prinzipiell für dieselben Werte: Schutz des Leben, der Familie, des Eigentums. Selbst der Wert der Sexualität wird in beiden Religionen als gute Gabe Gottes anerkannt, die zu einem verantwortlichen Leben einlädt und Prostitution oder Unzucht ablehnt. Sehr stark betont der Islam die Wahrung der Intimsphäre und der Ehre der Familie. Die westliche Reklame mit der Kompromittierung des fraulichen Leibes wirkt auf Musliminnen und Muslime anstößig, ja ehrverletzend und ist für sie kein Ausdruck von Freiheit und Emanzipation.

5.5.2 Zur Praxis der Erziehung

Der theozentrischen islamischen Zielbestimmung entspricht eine Erziehung als ganzheitliche Sozialisation. Zu dieser gehören das Vertrautwerden mit dem islamischen Welt- und Lebensverständnis, die selbstverständliche Wertübernahme und die Initiation in die religiöse Praxis. In erster Linie soll die Familie die Kinder ins allgemeine und religiöse Leben einführen und die entsprechenden Grundhaltungen vermitteln, wobei Ehrfurcht vor Gott und Respekt gegenüber den Menschen, das Gebet und bereits im mittleren Schulalter das Fasten große Bedeutung haben. Die Koranschule wird diese Erziehung weiter führen und besonders die Aneignung des Koran einüben.

Muslimische Eltern wollen ihre Kinder vor schädlichen gesellschaftlichen Einflüssen bewahren. Die Kinderziehung wird oft mit dem Wachstum einer Pflanze verglichen, die gute Erde, Wasser und Sonne braucht. Die moderne christliche Religionspädagogik favorisiert dagegen eher die Methode »Erziehung durch Bewährung«. Ihr Weg führt über die dialogische Auseinandersetzung hin zum verhältnismäßig eigenständigen Urteil und selbstverantwortlichen Handeln.

Muslimische Eltern erwarten von den Institutionen Kindergarten, Koranschule und Schule eine weitergehende Prägung, was die Erfüllung ihrer Pflichten angeht. Während sich hiesige Schulen als neutral verstehen und die religiöse Erziehung den Eltern überlassen, fällt diese sekundäre Sozialisation auch für die meisten Migrantenkinder aus, was Konflikte zwischen den muslimischen Kindern und ihren Eltern hervorrufen kann. Christlicherseits erhoffen sich Eltern manchmal (allzu) viel vom schulischen Religionsunterricht oder von der gemeindlichen Katechese. Diese weisen dann die primäre Verantwortung für die religiöse Erziehung an die Eltern zurück. Nötig ist indessen eine Kooperation der verschiedenen Sozialisationsinstanzen und Lernorte.

5.5.3 Folgerungen: Sachliche Kritik bei gleichzeitigem Respekt gegenüber dem Anderen

Aus den genannten Gemeinsamkeiten und Differenzen sowie unter Berücksichtigung der Religionsfreiheit und der Menschenrechte kommen wir zum Schluss, dass es in der Erziehung darum geht, Respekt gegenüber anderen Auffassungen, Handlungs- und Lebensweisen zu vermitteln und einzuüben, ohne dabei alles kritiklos hinzunehmen. Dass muslimische Mädchen den koedukativen Turn- und Schwimmunterricht verweigern, kann mit Hinweis auf das religiöse Gebot auf Wahrung der Scham im Islam zumindest verständlich gemacht werden. Das deutsche Schulrecht gewährt in solchen Fällen Schülerinnen ab der Pubertät die Befreiung vom Unterricht, falls keine anderen Lösungen gefunden werden können.

Die nicht selten erlebte Tatsache, dass muslimische Jungen nicht auf weibliche Lehrkräfte hören oder sie gar beleidigen, darf indessen nicht hingenommen werden. Die Lehrkraft sollte dies allerdings nicht als Angriff auf ihre Person werten, auch nicht als einen religiös-kulturell begründeten frauenfeindlichen Akt, vielmehr als einen gesellschaftlich bedingten Anerkennungskonflikt, den die muslimischen Heranwachsenden auf diese Weise austragen wollen. Da braucht es Vertrauensarbeit und Gespräche mit Schülern und Eltern. Dies gilt auch für die schulische Sexualerziehung, die das Erziehungsrecht der Eltern und deren religiöse und weltanschauliche Überzeugung berücksichtigen muss. Wird jedoch die Sexualerziehung als ein inneres Begleitmoment jeder Erziehung verstanden, die auf gelingende Gestaltung und gewaltfreien Umgang der Geschlechter abzielt, dann gibt es wohl für beide Religionen noch zu lernen. Diese Unterschiede, die keineswegs dauerhaft bestehen müssen, führen nicht selten zu Konflikten im alltäglichen Zusammenleben im privaten oder auch im öffentlichen Raum, besonders in der Schule. In solchen Situationen kommt es darauf an, das Problem mit allen Beteiligten offen anzusprechen, Motive aufzudecken und möglichst einvernehmliche Lösungen zu finden, die sich am Wohl der Betroffenen orientieren.²²

5.6 Ethische Konfliktfelder

Sehr öffentlich wirksam werden die ethisch-religiösen Konflikte ausgetragen. Diese Konflikte um das Kopftuch und das Schächten, um die Stellung der Frau und die Religionsfreiheit, um den mittäglichen Muezzinruf über Lautsprecher und über eigene muslimische Gräberfelder sind für uns teilweise neu und wecken das Interesse der Medien. Konzentrieren wir uns hier auf drei Beispiele, die exemplarisch auch in Schule und

²² Adnan ASLAN, *Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Deutschland und Österreich*, Stuttgart 1998; Rita BREUER, *Familienleben im Islam. Traditionen – Konflikte – Vorurteile*, Freiburg i. Br. 1998; Axel STÖBE, *Die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozess von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung*, Hamburg 1998.

Erwachsenenbildung mit entsprechender Beteiligung behandelt werden sollen: Die Schweizer Juristen Pahud de Mortanges und Tauner haben dazu ein Grundlagenwerk herausgegeben: Die Beachtung der Menschenrechte, insbesondere der Religionsfreiheit²³.

Das Christentum hat eine lange und schmerzliche Geschichte mit den Menschenrechten hinter sich und kannte auch gravierende Verletzungen der Menschenwürde, was Johannes Paul II. im Jahr 2000 zu einem umfassenden Schuldbekennnis veranlasste. Das Zweite Vatikanische Konzil hat sich in der damals heftig umstrittenen Erklärung über die Religionsfreiheit v. a. gegen jeden Zwang in religiösen Angelegenheiten gewandt. Gegenwärtig bemüht sich ein sog. »europäischer Islam« um die Kompatibilität zwischen der Erklärung der Menschenrechte (1948) und einer zeitgemäßen Interpretation der Scharia. So hat der Zentralrat der Muslime Deutschlands am 20. Februar 2002 eine Grundsatz-erklärung verabschiedet, worin die Stellung der Muslime zu den Fundamenten des Rechtsstaates, zum Grundgesetz, Demokratie und Pluralismus bezogen wird. In Artikel 11 wird festgehalten, dass die Religionsfreiheit auch vom Islam her gelte, in eine andere Religion zu konvertieren oder gar keine Religion zu haben. »Der Koran untersagt jede Gewaltausübung und jeden Zwang in Angelegenheiten des Glaubens«.

In Bezug auf gleiche Rechte der Frau wird gesagt: »Das Gebot des islamischen Rechts, die jeweilige lokale Rechtsordnung anzuerkennen, schließt die Anerkennung des deutschen Ehe-, Erb- und Prozessrechts ein« (Nr. 13). Der Frau wird explizit passives Wahlrecht zugestanden, aber kein gleiches Recht in Bezug auf Ehe, Scheidung und Erbrecht. Ziel ist eben eine Integration in die europäische Gesellschaft unter Beibehaltung islamischer Identität, was natürlich Spannungen mit sich bringt.

Immer wieder kommt die geforderte Religionsfreiheit für Christen und alle Nichtmuslime in islamisch geprägten Ländern zur Sprache. Hier muss tatsächlich auf Tendenzen hingewiesen werden, wobei sich im Maghreb (Tunesien, Marokko, Ägypten) die Verhältnisse teilweise bereits geändert haben, leider aber fundamentalistische Tendenzen das Islambild der Öffentlichkeit prägen.

Der Kopftuchstreit hat in Deutschland eine überraschende Wende genommen. Eine zum Islam konvertierte Lehrerin wollte während der Schulzeit das Kopftuch tragen, was viele ebenso tolerieren wie den Schleier von katholischen Schulschwestern. Einige wenige legen das als unzumutbare, religiös-politische Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler aus. Das deutsche Bundesverfassungsgericht hat mit seinem Urteil im September 2003 den Schwarzen Peter an die Länder weitergegeben und ihnen die Möglichkeit eingeräumt, ein Gesetz für ein Verbot des Kopftuchtragens zu erlassen.

Die Schweizerische Evangelische Allianz und der Verband evangelischer Freikirchen und Gemeinden in der Schweiz haben in ihrer »Orientierung und Entscheidungshilfe für Christen«²⁴ einen harschen Ton angeschlagen und raten beispielsweise von christlich-

²³ René PAHUD DE MORTANGES / Erwin TANNER (Hg.), *Muslime und schweizerische Rechtsordnung/Les musulmans et l'ordre juridique suisse*, Freiburg (Schweiz) 2002.

²⁴ Andreas MAURER / Fritz HERRLI, *Muslime in der Schweiz. Orientierung und Entscheidungshilfe für Christen* (Schweiz. Evang. Allianz SEA), Zürich 2001.

islamischen Ehen ab, weil nach islamischem Recht keine Gleichberechtigung in der Ehe bestehe. Doch gibt der Koran selbst Hinweise in die entgegengesetzte Richtung. Etwa wenn die Ehe eine Gleichbehandlung aller Frauen voraussetzt, was moderne Koraninterpreten als stille Option des Korans für die Einehe auslegen.

Immerhin bietet dieses ethische Konfliktfeld Gesprächsstoff für Schule und Erwachsenenbildung. Zweifellos würde sich hier auch viel darüber entscheiden, wie von beiden Religionen mit Toleranz verfahren werden kann.

5.7 Ästhetische Perspektiven

Ein neuer Weg ist, das IRL in einer ästhetischen Perspektive zu entfalten. Dazu gehören eine zu entwickelnde Sakralraumpädagogik in Kirchen und Moscheen, aber auch das Einbeziehen von Fragen der Architektur, Kalligraphie und Ornamentik.

Moscheen gehören zu den weithin sichtbaren und vielfach faszinierenden Symbolen der islamischen Welt: »Die Harmonie der Farben und Formen, die filigranhafte, bortenfüllende oder flächendeckende Ornamentik – nicht von ungefähr ist der Begriff Arabeske zu einem kunsthistorischen Terminus geworden – und die große Bedeutung der Kalligraphie sprechen den kunstempfänglichen Menschen, gleich welcher Konfession, an, sind also auf ähnliche Weise große übernationale und überkonfessionelle Kunst wie z.B. die klassische Musik des Abendlandes.«²⁵

Moscheen²⁶ sind auf der architektonischen Ebene ein künstlerischer Ausdruck des Glaubens im Islam und ein »Symbol sakraler Macht«²⁷. Etymologisch bedeutet »Moschee« der »Ort der Niederwerfung« bzw. Ort des Gebets. Dieses Gebet kann überall vollzogen werden, es muss lediglich ein rituell reiner Ort sein. Schon zu Lebzeiten des Propheten aber versammelte sich die frühe islamische Gemeinde im Hof des Privathauses Muhammads in Medina, das später zur Moschee von Medina (»Urmoschee«) und zur zweitheiligsten Stätte des Islam wurde.

Die Bedeutung einer Moschee ergibt sich aus ihrer Funktion: Wie Kirchen sind Moscheen in erster Linie Orte des (rituellen und freien) Gebets, aber darüber hinaus auch Räume gesellschaftlicher Versammlung und des weltlichen Gesprächs, also soziale Treffpunkte. Nicht zuletzt sind sie auch Lehrhäuser für den Koranunterricht.

²⁵ Johann Christoph BÜRCEL, *Allmacht und Allmächtigkeit*. Religion und Welt im Islam, München 1991, 272.

²⁶ Barbara HUBER-RUDOLF / A. RUDOLF, *Einladung*. Ein Kirchenführer für Muslime, Frankfurt/M. 2003 (zu beziehen bei CIBEDO, Balduinstr. 62, 60599 Frankfurt/M.; Download unter: www.cibedo.de).

²⁷ BÜRCEL, *Allmacht* (wie Anm. 25), 274.

6. Praktische Fragen

Stellen wir uns abschließend der Frage, wie in Erwachsenenbildung und Religionsunterricht interreligiös gelernt werden kann.

6.1 Formen des interreligiösen Unterrichts für den Religionsunterricht

Als erste Form sei die gemeindliche Katechese erwähnt mit *Sakramentenkatechese* (Erstkommunionunterricht, Bußerziehung, Firm- bzw. Konfirmandenunterricht). Selbstverständlich werden hier christliche Kandidatinnen und Kandidaten auf die Feier der christlichen Geheimnisse vorbereitet. Doch in diesem Unterricht sind Projekte, die Begegnungen mit anderen Konfessionsangehörigen einschließen, denkbar, um den christlichen Glauben neu und besser zu verstehen.

Der *konfessionell-kooperative Religionsunterricht* kann heute zeitweise und nach vorheriger Absprache als kooperativer Unterricht mit den evangelischen Schwestern und Brüdern gestaltet werden. Nach der Würzburger Synode gestaltet sich dieser Unterricht als eine Auslegung des Glaubens im Blick auf die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen (Korrelatives Modell). Die Lehrkraft muss Farbe bekennen und soll ihren eigenen Glauben einbringen.

Ein *konfessionskundlicher Religionsunterricht* auf der Basis der Religionswissenschaften erlaubt eine möglichst objektive Darlegung der verschiedenen Religionen. Die Schüler sollen sich anschließend selbst Gedanken machen, welche Position sie einnehmen möchten. Dabei stellt sich die Frage, wie weit eine »wissenschaftliche« (neutrale) Darstellung möglich und adressatenbezogen ist.

Ein *multireligiöser Unterricht* nach dem Hamburger Modell, wo eine sehr plurale Gesellschaft mit Angehörigen zahlreicher Religionen und einer christlichen Minderheit gegeben ist und sich im Klassenzimmer abbildet, wirft die Frage auf, was diese plurale Situation für die religiöse Identität der einzelnen Schülerinnen und Schüler bedeutet.

Insgesamt gibt es eine zunehmende Vielfalt von Unterrichtssituationen, in denen interreligiös gelernt wird. Bedeutsam ist die neue gesamtgesellschaftliche Situation, die im schulischen Unterricht nicht länger ausgeblendet werden kann.

Zunehmend wird die Gestaltung eines *islamischen Religionsunterrichts*²⁸ diskutiert und an einzelnen Orten (Basel, Kriens, Nürnberg) bereits erprobt. Intendiert wird dabei ein Unterricht, der von theologisch wie didaktisch ausgebildeten Musliminnen und Muslimen erteilt wird, und zwar nach eigens erstellten Lehrplänen, die von staatlichen Behörden durchgesehen und akzeptiert wurden. Dieser Unterricht sollte in deutscher Sprache erteilt werden.

²⁸ Vgl. Christoph BOCHINGER, Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Zum aktuellen Diskussionsstand (2001), in: RENZ / LEIMGRUBER, *Lernprozess* (siehe Anm. 6), 312–330.

6.2 Projekte und Veranstaltungsideen für die Erwachsenenbildung

Zum Schluss dieses kurzen Beitrages sollen einige Erfahrungen bereits begonnener Projekte interreligiöser Erwachsenenbildung wiedergegeben werden. Ihr Ziel ist stets ein besseres Verstehen der Angehörigen verschiedener Religionen untereinander in Respekt, Gerechtigkeit und Frieden, letztlich Integration von Einheimischen und Fremden.

– Die Praxis der »Runden Tische« hat sich als öffentliches Forum der verschiedenen Religionen in einer Stadt zur Besprechung anstehender Probleme in Offenheit und Freiheit bewährt. An diesen »Runden Tischen« geschehen häufig erste interreligiöse Begegnungen, die geeignet sind, sich in Toleranz einzuüben und gemeinsam nach gangbaren Wegen in Konfliktsituationen zu suchen.

– Als längerfristige Form der interreligiösen Erwachsenenbildung haben sich analog zu den christlich-jüdischen Gesellschaften in mehreren Städten auch christlich-islamische Gesprächskreise gebildet²⁹, die in regelmäßigen Treffen Grundfragen des christlichen und islamischen Glaubens thematisieren und Erfahrungsaustausch praktizieren. So könnte man beispielsweise Stellen von Bibel und Koran vergleichen, über das Gottes- und Menschenbild diskutieren oder sich über die Praxis des Fastens austauschen. Hier könnten theologische und religiös-praktische Fragen behandelt werden.

– Diskussionsforen zu kontroversen ethischen und rechtlichen Fragen und Problemen z.B. über die Stellung der Frau, über die Geschlechterrollen, Erziehungsfragen.³⁰ Auch Probleme wären zu behandeln, die eine bessere Integration der Muslime in die Gesellschaft ermöglichen³¹ (Islamischer Religionsunterricht, Gräberfelder für Muslime).

– Gemeinsame Projekte wie die Organisation gemeinsamer Reisen (z.B. in die Türkei), Besuche von sakralen Räumen (Stichwort Sakralraumpädagogik) usw.

– Multireligiöse Gebete und Gottesdienste. Mittlerweile haben sich gemeinsame »multireligiöse Feiern« nach dem Modell Assisi durchgesetzt (dazu mehr unten).

Als weitere Ideen wären biblisch-koranische Lektürekurse mit Berücksichtigung gemeinsamer Figuren vorstellbar und wünschenswert, vor- und nachbereitetes Gespräch mit Imam und weiteren Musliminnen und Muslimen, der Besuch einer Moschee und die Entdeckung der spezifischen Orte im Vergleich zur Kirche oder auch die Vision von einschlägigen Kurzfilmen mit anschließenden Besprechungen.

Es darf festgehalten werden, dass interreligiöse Erwachsenenbildung ein weites Feld von Möglichkeiten eröffnet, die mittel- und langfristig für Gesellschaft und Kirche hoch bedeutsam sind und die eine stets persönliche Bereicherung erbringen.

²⁹ Matthias KRIEG, Christlich-islamische Begegnungen vor Ort – Annäherungsversuche in Paderborn, in: RENZ / LEIMGRUBER, *Lernprozess* (wie Anm. 6), 347–352.

³⁰ Vgl. PAHUD DE MORTANGES / TANNER, *Muslime* (wie Anm. 23).

³¹ Heiner BIELEFELDT, *Muslime im säkularen Rechtsstaat*. Integrationschancen durch Religionsfreiheit, Bielefeld 2003.

6.3 Interreligiöse oder multireligiöse Feiern und Gottesdienste nach dem Modell Assisi

Die Frage des gemeinsamen Gebetes und liturgischen Feierns ist in der Tat nicht unerheblich und soll mit Ernst angegangen, diskutiert und ausgehandelt werden. Zunehmend wird in diesem Zusammenhang ein »multireligiöses«, gemeinsames Feiern nach dem Modell Assisi vorgeschlagen und befürwortet. Was ist darunter zu verstehen? In Assisi hat Johannes Paul II. bereits dreimal (1986, 1993 und 2002) zu gemeinsamen Feiern von Christen und Angehörigen der großen Religionen eingeladen. Dabei wurde nicht miteinander (interreligiös) gebetet und miteinander Texte gesprochen oder Lieder gesungen. Vielmehr haben zuerst die verschiedenen Religionsvertreter an verschiedenen Orten für sich gebetet und sind dann zusammen gekommen, um nacheinander zu beten oder religiöse Texte vorzutragen, während die anderen respektvoll zugehört haben. Gemeinsam gesprochene Gebete hätten in der Tat etwas vorgetäuscht, was Johannes Paul II. wie auch die Vertreter der Religionen nicht wollten. Aber dass sie ihre Solidarität bekundeten, zusammen kamen, einander zuhörten, religiöse Symbolhandlungen vollzogen (Friedensgruß austauschen, Kerzen anzünden), das vertiefte die bereits gewachsenen Beziehungen und den begonnenen Dialog. Den tieferen Grund des Zusammenkommens sieht der Papst (bzw. das Konzil) in der Einheit der Menschheitsfamilie, welcher alle Vertreter der Religionen angehören und wodurch eine gewisse Gemeinschaft bereits auf dieser Welt vorweggenommen ist (vgl. GS 1). Die letzte Begründung liegt wohl darin, dass Gott alle Menschen erschaffen hat und sie zur Erkenntnis der Wahrheit und zum Heil führen will (vgl. 1 Tim 2,4).

In diesem Zusammenhang soll also nicht von gemeinsamen »interreligiösen« Gebeten und Feiern über die Konfessionsgrenzen hinweg gesprochen werden, als bestünden gar keine Unterschiede. Stattdessen ist bevorzugt von »multireligiösen« Gebeten und Feiern nach dem Modell Assisi zu sprechen. Am ehesten legen sich liturgische Feiern nach dem Schema eines Wortgottesdienstes nahe, wozu Worte aus heiligen Schriften, Gebete, Lieder und symbolische Handlungen gehören, aber stets klar und deutlich erkennbar von einem Religionsvertreter/einer -vertreterin vollzogen. Auf diese Weise geschieht neu, was in Assisi geschah, nämlich dass Glaubende verschiedener Religionen zusammen kommen, um zu beten. Somit gibt es keine Vermischung doch unterschiedlicher Gottesvorstellungen, sondern ein Nacheinander in gegenseitigem Respekt bzw. ein Miteinander an verschiedenen Orten. Solche »multireligiösen« Gebete sind möglich, theologisch verantwortbar und haben eine große Überzeugungskraft, selbst wenn eine Glaubensgemeinschaft eine andere theologisch nicht voll anerkennen kann. Multireligiöse Gebete sind zukunftsfähige Formen des Gebetes und des liturgischen Feierns. Dies schließt nicht aus, dass in solchen Feiern eine gemeinsame Grundsatzerklärung unterzeichnet wird, die ja kein Gebet ist. Falsch wäre aber die Folgerung, nicht nur mit solchen Gebeten aufzuhören, die ein Hoffnungszeichen für heutige Menschen in Krisensituationen sind, sondern den Dialog zwischen Christen und Muslimen insgesamt abzubrechen, also darauf zu verzichten, einander in der Not zu unterstützen.

Zusammenfassung: Der neue Begriff des »interreligiösen Lernens« meint ein kritisches Verarbeiten von Begegnungen mit Angehörigen einer anderen Religion, aus dem neue Einsichten und Einstellungen für ein gedeihliches Zusammenleben zwischen den Religionen hervorgehen. Es handelt sich also um einen wechselseitigen und reflexiven Lernprozess mit kognitiven, affektiven, sprachlichen und spirituellen Komponenten, der interkulturelles Lernen und Wahrnehmen voraussetzt und in einen anderen Umgang mit Fremden einmündet. Schule und Erwachsenenbildung können interreligiöses Lernen anstoßen und unterstützen, wobei ein elementarisierendes Vorgehen Differenzen und Gemeinsamkeiten im Vergleich der Religionen zur Sprache bringen kann. Im Beitrag werden die Lernfelder »heilige Schriften«, ethische und erzieherische Fragen sowie ästhetische Perspektiven (Sakralräume) angesprochen.

Summary: The new concept of »interreligious learning« means critically approaching meetings with members of another religion, from which emerge new insights and attitudes resulting in successful cohabitation between the religions. It is therefore about a reciprocal and reflexive learning process with cognitive, affective, linguistic and spiritual components, that presuppose intercultural learning and awareness and lead to a different type of contact with strangers. School and adult education can encounter and support interreligious learning in which, by breaking issues down into their several elements, the differences and common ground in the comparison of the religions can be discussed. The contribution will include such areas of study as the »Holy Scriptures«, ethical and educational questions as well as aesthetic views (sacral areas).

Sumario: El nuevo concepto de »aprendizaje interreligioso« denomina una reflexión crítica sobre los encuentros con miembros de otras religiones que conlleve a nuevas visiones y tomas de postura referentes a una próspera convivencia. Se trata por tanto de un proceso recíproco y reflejo de aprendizaje con aspectos cognitivos, afectivos, lingüísticos y espirituales, que suponen un aprendizaje y una percepción interculturales y conducen a un trato diferente con los forasteros. La escuela y la formación de adultos pueden fomentar y apoyar el aprendizaje intercultural. Conviene articular las diferencias y las semejanzas entre las religiones. El artículo se ocupa de campos de aprendizaje como »las escrituras sagradas«, las cuestiones éticas y pedagógicas así como también las perspectivas estéticas.